

**FACTEURS DE RISQUES ET DE PROTECTION DE COMPORTEMENTS  
VIOLENTS ET DU CLIMAT SCOLAIRE DANS LES ECOLES  
FONDAMENTALES DE L'ACADEMIE D'ENSEIGNEMENT RIVE-DROITE  
DE BAMAKO, MALI**

**Moctar Sidibé**

*Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP),  
[moctarsidibe1@yahoo.com](mailto:moctarsidibe1@yahoo.com)*

---

**Résumé**

Cet article consiste à faire un répertoire d'un ensemble de situations qui, soit développent une grande probabilité de favoriser l'adoption de comportements violents, soit diminuent cette probabilité pour les acteurs scolaires d'adopter de violents comportements. L'étude s'est portée sur 214 acteurs scolaires. Le questionnaire, le guide d'entretien et le guide d'observation ont été les instruments d'enquête utilisés. Le sexe est évoqué comme un facteur de risque de comportements violents par 81% d'acteurs scolaires enquêtés. La précarité des conditions de travail et celle socio-économique et affective sont également porteuses de violence. A l'opposé, un style éducatif démocratique, l'établissement d'un climat socioaffectif autour des acteurs et la justice scolaire sont des facteurs de protection de comportements violents et du climat scolaire.

**Mots-clés :** Mali, facteurs de risque, facteurs de protection, comportements violents.

## **Abstract**

This article consists of making a list of a set of behaviors, of situations which either develop a high probability of leading to the adoption of violent behavior, or reduce this probability for school actors to adopt violent behavior. The study focused on 214 school actors. The questionnaire, the interview guide and the observation guide were the survey instruments used. Gender is mentioned as a risk factor for violent behavior by 81% of school actors surveyed. The precarious working conditions and the socio-economic and emotional conditions also lead to violence. In contrast, a democratic educational style, the establishment of a socio-emotional climate around the actors and school justice are factors of protection from violent behavior and the school climate.

**Keywords:** Mali, risk factors, protective factors, violent behavior.

## **Introduction**

L'adoption de conduites scolaires violentes ou même la dégradation du climat de travail dans les écoles fondamentales de l'Académie d'Enseignement Rive-Droite (AE-RD) du District de Bamako s'explique par la réunion d'un ensemble de facteurs. Ces établissements connaissent de plus en plus de problèmes entravant le vivre-ensemble. La violence dans les comportements se manifeste. Les enseignants font de plus en plus recours aux châtiments corporels ou des actes d'humiliation à l'endroit des élèves. La violence verbale sévit également dans les relations entre les adultes de l'école et les parents d'élèves. L'origine sociale des acteurs, leur sexe, l'état des infrastructures et leur taille en termes d'effectifs (Cote

Anne-Marie, 2014) contribuent à la dégradation du climat scolaire et développer aux acteurs des comportements violents. L'existence tout de même aussi d'un certain nombre de situations nuit à la qualité de vie au sein de ces établissements scolaires. Cependant, d'autres phénomènes contribuent à mettre l'acteur scolaire à l'abri de conduites violentes, appelés facteurs de protection. La bonne gouvernance scolaire, les méthodes de sanction respectueuses des droits d'acteurs et un style éducatif au modèle démocratique protègent les acteurs scolaires de comportements violents.

### **1. Présentation du milieu d'étude**

L'Académie d'Enseignement Rive-Droite du District de Bamako a été créée suivant l'arrêté n° 01-494 PRM du 11 octobre 2001 et est une circonscription éducative qui s'étend sur les communes V et VI du District de Bamako. Elle compte sept Centres d'Animation Pédagogique. Ceux-ci se repartissent entre ces deux communes (V et VI) comme suit : les Centres d'Animation Pédagogique de Torokorobougou, de Kalaban-coura et de Baco-djicoroni dans la commune V et ceux de Banankabougou, de Sogoniko de Sénou et de Faladié dans la commune VI. L'AE-RD a un taux brut de scolarisation de 77,2% au premier cycle et 78,2% au second cycle de l'enseignement fondamental. Elle compte 958 écoles et 6 125 salles de classe. La présente enquête a couvert tous les sept (07) Centres d'Animation Pédagogique (CAP). Cette circonscription éducative a été choisie du fait qu'elle a le plus gros effectif national avec 309 349 élèves et

14 327 enseignants au niveau de l'enseignement fondamental (MEN, CPS. Annuaire des Statistiques du Fondamental 2016-2017).

## **2. Méthodologie de la recherche**

Un travail de recherche documentaire a été fait, en premier lieu, en vue de cerner l'état de la question au niveau de la littérature nationale (Mali). Cette activité a été complétée par une recherche sur le terrain qui a permis l'administration de trois instruments d'enquête à savoir un questionnaire, un guide d'entretien et une grille d'observation.

### **2.1. Enquête par le questionnaire**

Un questionnaire a été soumis aux enseignants des écoles de l'enseignement fondamental (2<sup>ème</sup> cycle) de l'AE-RD du District de Bamako. Il a permis la collecte de données chiffrées, avec nos questions fermées, qui ont été soumises à une analyse quantitative pour l'établissement des tableaux statistiques.

### **2.2. Enquête par le guide d'entretien**

Cette enquête a été capitale pour la réalisation de cette étude. Elle a aidé à recueillir les perceptions des acteurs (administrateurs scolaires et les élèves) sur les facteurs de risque et de protection de l'adoption de comportements violents et de la dégradation du climat scolaire dans nos écoles. Des entretiens semi directifs avec ces acteurs cités ci-dessus ont permis surtout la production des discours qui ont été soumis à une analyse qualitative.

### **2.3. Enquête par le guide d'observation**

Nous y avons fait recours durant tout le travail compte tenu de son utilité pour les besoins de cette étude. Elle a eu lieu dans les salles de classe pendant les activités pédagogiques des enseignants en vue de saisir les facteurs de risque et de protection des conduites violentes et de dégradation du climat de travail. La même pratique a été observée sur les acteurs scolaires dans les cours de l'école. L'enquête par l'observation a notamment servi à appréhender ces facteurs cités ci-dessus dans leur objectivité.

### **2.4 Echantillonnage**

Les sept (07) Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de l'AE-RD du District de Bamako ont été tous concernés. La technique d'échantillonnage par grappes a été adoptée pour la constitution de l'échantillon. En effet, une école a été choisie au sein de chaque CAP pour constituer les grappes. Ainsi, notre échantillon a été composé de 214 sujets soit 200 enseignants (soumis au questionnaire), 07 administrateurs scolaires et 07 élèves (soumis au guide d'entretien).

## **3. Facteurs de risque d'adoption de comportements violents et de dégradation du climat scolaire**

Il y a lieu de rejeter toute tentative de mono-causalité de facteurs de risque pouvant à court ou à long terme créer des comportements violents ou encore des situations qui polluent l'atmosphère de travail entre les acteurs de l'école. Il faut une combinaison de facteurs de risque pour voir

un sujet adopter ces comportements : porter atteinte à l'intégrité physique ou morale de l'autrui, absentéisme professionnel. Pour Kazdin et al. (1997), un facteur de risque est une condition antérieure qui augmente la probabilité qu'il y ait une mauvaise adaptation. Encore faut-il souligner les éléments d'un facteur de risque comme : (1) le facteur de risque précède le résultat dans le temps, (2) la présence d'un facteur de risque expose une personne à un risque plus élevé de mauvaise adaptation par rapport à une personne choisie au hasard dans la population générale et (3) la relation entre un facteur de risque et un résultat est considérée comme probabiliste, et non déterministe. Il est important de souligner qu'un facteur de risque n'est pas nécessairement la cause du résultat.

S'agissant de comportements violents, les facteurs de risque peuvent être associés à l'individu lui-même, à son environnement (famille, l'école, la communauté). Parmi ceux liés à la personne, nous évoquons le sexe. Il s'avère que le sexe constitue un déterminant dans l'adoption de comportements violents, autrement dit le genre masculin est plus tenté vers la violence (M. Sidibéet I. S. Traoré, 2020). Cela s'expliquerait par les hormones mâles (testostérone). Les sujets masculins qu'ils soient enseignants, élèves, administrateurs ou parents d'élèves font plus recours à la violence s'ils sont en situation de frustrations. Les enseignants (hommes) font plus usage de châtiments corporels, des injures dans leur relation avec les élèves. Pour ce faire, nous retenons le témoignage d'un élève de la 9<sup>ème</sup> année du nom de O.S. en ces termes :

« vous savez c'est toujours agréable d'avoir affaire à des enseignantes. Elles frappent moins et insultent moins. Chacun de nous

aurait aimé faire partie de la 9<sup>ème</sup> année « B » parce qu'une maîtresse y fait les maths. Son sac n'a même pas de place pour la cravache parce qu'il est tout petit. Sa classe est toujours remplie, les retardataires sont acceptés. Tu ne fais pas tes exercices, elle te retient à la récréation. Cependant le nôtre est si sévère qu'il vaut mieux sécher les cours aussitôt qu'il te précède dans la salle de classe. Tu ne fais pas tes exercices, il te chicotte, tu les as faits mais n'as pas la bonne réponse il te chicotte. C'est le même cas quand il y'a quelques années quand nous étions au primaire, être élève dans la 4<sup>ème</sup> année était le plus grand plaisir. Il y avait la seule maîtresse de l'école ».

A analyser ce discours, il s'avère qu'il existe une corrélation entre la qualité du climat-classe et le sexe de l'enseignant.

Aussi faut-il ajouter que les élèves garçons sont plus porteurs de conduites violentes, ils constituent ce groupe d'élèves dont les parents reçoivent le plus de convocation venant de l'école pour raisons de comportements déviants de leurs fils.

*Tableau : avis des enseignants sur une corrélation entre la conduite des élèves et leur sexe*

| Exp* et sexe | 1-3 ans |    |     |    | 4-6 ans |    |     |   | 7 et plus |    |     |   | Total |    |     |    |
|--------------|---------|----|-----|----|---------|----|-----|---|-----------|----|-----|---|-------|----|-----|----|
|              | H       |    | F   |    | H       |    | F   |   | H         |    | F   |   | H     |    | F   |    |
|              | Eff     | %  | Eff | %  | Eff     | %  | Eff | % | Eff       | %  | Eff | % | Eff   | %  | Eff | %  |
| Oui          | 63      | 31 | 14  | 7  | 38      | 19 | 11  |   | 29        | 15 | 08  | 4 | 130   | 65 | 33  | 16 |
| Non          | 07      | 4  | 06  | 3  | 12      | 6  | 04  | 2 | 06        | 3  | 02  | 1 | 25    | 13 | 12  | 6  |
| Total        | 70      | 35 | 20  | 10 | 50      | 25 | 15  | 7 | 35        | 18 | 10  | 5 | 155   | 78 | 45  | 22 |

*Source, enquête de terrain, décembre 2017 / Exp : Expérience professionnel*

Au regard de ce tableau, nous retenons que parmi les 200 enseignants interrogés 81% d'entre eux soit 65% hommes et 16% femmes prétendent qu'il existe une relation entre le genre et la conduite scolaire de l'enfant. Parmi ces enseignants, 38% soit 31% hommes et 7% femmes ont 1 à 3 ans de service, 24% soit 19% hommes et 5% femmes ont 4 à 6 ans d'expérience professionnelle et 19% soit 15% hommes et 4% femmes exercent la profession enseignante il y a au moins 7 ans. Cependant, 19% des enseignants soit 13% hommes et 6% femmes rejettent une possibilité de lien entre la conduite scolaire de l'enfant et le genre. Ce groupe d'enseignants comportent 7% soit 4% hommes et 3% femmes à avoir 3 ans au plus 3 ans d'exercice, 8% soit 6% hommes et 2% femmes ayant 4 à 6 ans de service et 4% soit 3% hommes et 1% femmes à avoir au moins 7 ans de vie professionnelle.

La tendance à établir une corrélation entre le sexe et le comportement scolaire de l'apprenant est très forte chez les plus jeunes professionnels de l'éducation. Les conduites comme l'agressivité, les absences répétées aux cours se rapportent aux garçons et les situations comme le retard et la négligence dans l'exécution des tâches scolaires se lient plus à la féminité. Du point de vue des enseignants, les élèves garçons se montrent plus capricieux. Ils transgressent plus les règles qui régissent la vie scolaire. La docilité est plus observée chez leurs camarades filles notamment chez les plus jeunes. Cela peut avoir pour conséquence la dégradation du climat relationnel entre les enseignants et élèves garçons. Les enseignants les abordent alors avec moins de patience.

Il convient également d'affirmer que les sanctions disciplinaires violentes sont multiples dans les écoles où il y a une dominance masculine aux rangs des enseignants et administrateurs. Le personnel scolaire se plaint beaucoup dans les classes à dominance masculine chez les élèves ; ce qui impacte également de façon négative sur le climat scolaire. Cela paraît encore le cas entre les adultes responsables de l'éducation du jeune enfant c'est-à-dire la probabilité de dégradation du climat relationnel entre parents et adultes de l'école (enseignants et administrateurs scolaires) devient forte si le père ou un sujet masculin répond aux convocations scolaires.

L'existence d'un certain nombre de troubles de comportements développe des signes avant-coureurs à la violence qui finissent par teinter négativement le rapport de l'individu porteur avec les autres acteurs de l'école. Parmi ceux-ci figurent l'hyperactivité et l'impulsivité. Ces troubles apparaissent comme deux meilleurs indices de récurrence violente. Ils font que le sujet ait moins d'attention portée sur son prochain. Il y a encore lieu d'évoquer le cas des sujets froids, timides dans leur relation verbale. Ces acteurs manifestent un défaut d'extériorisation de leurs émotions, communiquent moins et prétendent que les autres fassent ou du moins tâchent les comprendre dans leurs intentions. Il y a également un autre fait corrélé à l'adoption de conduites violentes vis-à-vis d'un autre acteur qui est : la faible aspiration pour les études. Cela apparaît surtout chez les élèves et leurs parents. Pour les premiers, les études deviennent un « goulot d'étranglement » pour leur bien-être. Ainsi, ils adoptent des conduites de fuite, développent des stratégies d'évitement. Cette fuite mal

négociée, ils peuvent agir à l'encontre de la législation scolaire et porter préjudice à ces acteurs qui chercheraient à les en empêcher. Du côté des parents, les visites scolaires se passent mal. Ils les font sous l'effet de la colère. Ainsi, le discours scolaire devient « embêtant » et vide de sens. En marge de ces deux catégories d'acteurs, les enseignants à faible vocation professionnelle paraissent moins patients, attentifs. Ils adoptent également le plus souvent de discours dépréciateurs sur l'école et ses acteurs, sont très violents dans leur relation. Ces acteurs (élèves, parents et enseignants) de telle personnalité nuisent à la coexistence pacifique et le climat scolaire perd dans sa qualité.

### **3.1. Milieu de vie précaire, vecteur de l'adoption de conduites violentes chez les acteurs scolaires**

Il existe une prédominance de comportements violents chez les élèves venant de familles à parents séparés. Cette séparation ne se lie pas forcément au divorce mais parfois pour des raisons professionnelles. Dans ce second cas de figure, le père se trouve absent de la famille, réside dans une autre ville ou un autre village et la mère a à elle seule la charge de l'éducation des enfants ; celle-ci répond aux invitations ou convocations parentales à l'école. La probabilité de développer de comportements anormaux apparaît encore très forte chez les enfants (garçons). Un autre facteur à risque reste également dominant chez les enfants de familles à conditions socioéconomiques faibles. Ils prennent souvent distance affectivement des parents, le plus souvent laissés à eux-mêmes ou encore livrés à de petits commerces. Lesquels commerces les entraînent à

fréquenter de milieux très nuisibles ou encore à de mauvaises fréquentations. Même si les parents de tel statut se montrent méfiants du discours scolaire ou encore s'y désintéressent, les adultes de l'école sont moins tolérants à l'endroit de leurs enfants. Ils n'hésitent pas à recourir à des punitions disproportionnées à leur endroit et se laissent entrer dans un comparatisme rabaissant en identifiant le sort scolaire de ces enfants à l'échec. Autrement dit, le châtiment corporel s'observe plus chez les enseignants des écoles de milieux populaires, M. Sidibé (2019). A.S, administrateur scolaire s'exprime à propos :

« Je suis à trois décennies d'expérience professionnelle, crois-moi que le milieu de vie contribue à l'adoption de conduites violentes : familles pauvres, monoparentales, violentes. Les quartiers pauvres à forte densité humaine vont également vecteurs de comportements violents ».

Les risques de comportements violents apparaissent aussi élevés chez les élèves de familles populaires. Ils bénéficient de moins de soutien parental ou encore se voient victimes d'effets de fratrie nombreuse. Bon nombre d'entre eux se trouvent à l'école avec de conduites d'autodéfense violentes : faire plus recours à la violence pour marquer son territoire. Parfois en situation de crises socioaffectives, ils débarquent à l'école tout en manifestant moins de souplesse dans leur relation avec autrui. Egalement faut-il ajouter que les parents avec de douloureuses expériences scolaires s'avèrent moins portés vers la souplesse dans leurs comportements à l'égard de l'école. Ceux-là qui tiennent les enseignants pour responsables de leur échec scolaire surtout connaissant moins de conditions de vie existantes favorables, se manifestent plus violents dans

leur relation avec les enseignants. Cette catégorie de parents se montre plus protectrice de leurs enfants à l'égard de l'école. Leur présence sur le champ scolaire développe des risques de dégradation du climat relationnel entre le trio : parents-enseignants-élèves.

Le groupe de fréquentation affecterait aussi les acteurs à l'observation de certains comportements. Qu'ils soient enseignants, parents ou élèves, l'influence du groupe existe. Les élèves qui fréquentent des camarades « violents » ou qui adoptent des conduites non adaptées, finissent par le tenter pour être le plus souvent acceptés par les pairs. Un autre fait moins souligné mais important à évoquer : l'attitude des adultes de l'école finit par pousser ces jeunes à de telles pratiques. Cela s'explique par le fait de traiter facilement un élève de « tordu » une fois qu'il aurait été vu avec des camarades jugés de caractériels. Cependant d'autres réalités pourraient les unir comme la parenté. Ainsi un élève victime d'une telle pratique, au-delà de ses tentatives de conciliation avec les adultes de l'école, finit par se dresser contre son administration et ses enseignants. S'agissant des enseignants, ils se portent davantage à la violence si celle-ci est une pratique récurrente et régulatrice au sein de l'établissement.

### **3.2. Fonctionnement scolaire anormal, vecteur de la construction de la violence**

D'autres faits liés à la vie de l'école conduisent à porter les acteurs de l'école vers la violence ou à dégrader son climat. Sans prétendre porter un jugement critique sur les sanctions scolaires, certaines d'entre elles pourraient nuire gravement au climat de travail et amener les victimes

(élèves) à devenir plus distants de l'école ou voir le comportement puni se développer de plus en plus. Cela se manifeste à travers des sanctions comme : la suspension des cours. Un élève mis à la porte et laissé à lui-même a une forte chance de se retrouver avec des camarades qui auraient volontairement séché le cours. Trouvant maladroitement un goût en cela, il pourrait multiplier des pratiques interdites par la législation scolaire pour se faire expulsé. Un autre phénomène non négligeable conduit des élèves à pratiquer l'école buissonnière ; cela consiste à suspendre un élève pendant trois (03) jours ou plus sans avertir ses parents.

La qualité des conditions de travail contribue également à semer des scènes de violence en même temps polluer l'atmosphère de l'école. La pléthore des effectifs-élèves y est non négligeable. Les groupes scolaires et les classes qui enregistrent un effectif élevé sont très craints par les acteurs scolaires à cause de la récurrence des conduites violentes. Le contrôle s'y échappe vite ; le personnel scolaire s'irrite vite. La contagion sociale dans les conduites violentes gagne au rang des élèves. La qualité des infrastructures et des mobiliers scolaires y comptent beaucoup également. Un changement s'opère au niveau du tempérament des enseignants d'une salle de classe à une autre. Les conditions précaires dues à la vétusté des salles (portes ou fenêtres sans battants, terrasse trouées, tableaux dégradés) en seraient la cause.

Le style éducatif autoritaire contribue également à étendre la violence au sein des établissements ou à la créer dans la conduite des acteurs (A. Guédeney et R. Dugravier, 2006). Les enseignants qui font plus recours à la violence spécifiquement l'usage du châtiment corporel

s'identifient le plus souvent à un de leurs anciens enseignants. Généralement, ils lient leur réussite scolaire ou même sociale aux pratiques de classe « très sévères » dudit enseignant. Il s'avère également que les élèves sont très violents dans les écoles où la violence est davantage utilisée par les adultes en vue de résoudre les situations-problèmes.

#### **4. Facteurs de protection contre les comportements violents et la dégradation du climat scolaire**

La présente approche consiste à faire le répertoire d'un ensemble de facteurs qui protègent les acteurs scolaires de comportements violents ou encore qui préservent le climat scolaire d'une détérioration. Ces facteurs ne se dressent pas dans un automatisme d'opposition des facteurs à risque évoqués ci-dessus mais réduisent cette probabilité pour un sujet d'être exposé à une possible intériorisation de conduites non adaptées à la législation scolaire. Alors les facteurs de protection sont définis comme « des influences qui modifient, améliorent ou changent les réactions d'une personne aux risques environnementaux qui prédisposent à une mauvaise adaptation » (M. Rutter 1985) dans la même perspective de définition, pour M. David et al (2012), souligne que les facteurs de protection servent de zone tampon pour diminuer la probabilité de mauvaise adaptation en présence d'un facteur de risque. Autrement dit, si un facteur de risque représente une lacune dans la vie d'une personne, un facteur de protection représente une force. Alors pouvons-nous dire dans l'esprit de la présente étude qu'ils servent de boucliers protecteurs du climat scolaire. Les facteurs de protection aident à augmenter éloigner l'enfant des difficultés

d'adaptation scolaire en termes de conduites (B. Terrisse, F. Larose et M. L. Lefebvre2001).

#### **4.1. Bonne qualité de vie des acteurs, protectrice de comportements violents et du climat scolaire**

La cohésion autour d'un acteur reste déterminante et le protège davantage de conduites violentes. Autrement dit, le climat socioaffectif équilibré autour d'un acteur le ramène à accepter ses prochains et à adopter des comportements souples favorables à son intégration. Ainsi s'établissent des relations non seulement durables et fiables mais surtout favorables à une vie scolaire paisible. Le bon climat familial autour de l'enfant le prédispose à se conduire de manière acceptée au sein de son établissement. Alors pouvons-nous dire que le bon climat socioaffectif est à la fois protecteur de l'adoption de conduites violentes et de la dégradation du climat scolaire.

Pour les élèves, le style éducatif démocratique que cela soit à l'école ou dans la famille est très protecteur également de l'adoption d'un comportement violent. Un acteur scolaire se tente moins à la violence s'il l'a moins connue. Une telle approche apparaît chez tous les acteurs scolaires. Plus une école gère ses situations de troubles de comportements à la manière la moins violente possible des acteurs plus elle se met à l'abri de la dégradation de son climat de travail et de l'intériorisation de conduites violentes dans l'agir de ses acteurs. A ce niveau, nous retenons le témoignage de V.F. directeur d'école :

Le style éducatif est très important en matière de la protection des acteurs scolaires au développement des conduites agressives. Il est très

important de montrer aux enfants et aux collègues enseignants que la souplesse dans la gestion des fautes est utile et met l'acteur sanctionné à l'abri de la reproduction des conduites violentes. Cela est aussi valable à l'école qu'à la maison. J'ai été enseignant et suis aujourd'hui parent d'élève et chef d'établissement. Quiconque voudrait un climat scolaire apaisé, doit éviter à primer l'autoritarisme sur le modèle de gestion démocratique en cas de manquement aux règles de vie scolaire. C'est pour cela même que le règlement intérieur bannit toute forme de violence.

Une meilleure condition socioéconomique est également vue comme protectrice de conduites violentes. Elle permet à l'acteur scolaire la réunion d'un certain nombre de conditions favorables pour le mettre à l'abri de pratiques violentes. Les élèves issus de milieux aisés se donnent moins aux petites activités génératrices de revenus qui pourraient les détourner des études. Encore y a-t-il lieu de préciser que plus les conditions de vie des enfants sont meilleures moins ils sont tentés à des promenades intempestives après l'école. Cela les met à l'abri des influences négatives de la mauvaise compagnie. Au constat des données collectées, la condition économique protectrice de l'intériorisation de conduites violentes est aussi corrélée au statut socioprofessionnel des parents de ces enfants. Parmi ce groupe d'enfants, ceux dont les parents exercent une activité intellectuelle sont davantage à l'abri. Les propos de F.C élève en classe de la 9<sup>ème</sup> année corrobore cela :

J'occupe mes temps extrascolaires devant la télé ou entrain d'apprendre ; parfois même je joue avec mes parents ou avec mon jeune frère. Mes parents n'aiment pas que je fréquente des camarades de classe. Certains d'entre eux vendent au marché le week-end ou travaillent comme apprentis de *Sotrama*<sup>149</sup>. Et ils me disent qu'il faut fumer et faire des insultes pour être bien intégré dans ce second monde.

---

<sup>149</sup> Mini bus utilisés pour le transport urbain

Les structures scolaires qui connaissent une vie économique stable, semblent être plus à l'abri d'une dégradation de leur climat. Généralement les murs sont bien élevés avec la présence d'au moins un gardien. La précarité financière des établissements scolaires impacte négativement sur la qualité de vie relationnelle entre les acteurs scolaires. Cela conduit à des convocations à l'endroit des parents pour s'acquitter des cotisations scolaires. Ils vivent mal le fait que des élèves soient exclus des cours pour de tels motifs. Les enseignants conçoivent mal également le fait de vouloir travailler à l'absence des outils pédagogiques adéquats dont ils ont besoin ou encore le fait que les élèves ne soient pas en mesure de se procurer des mobiliers scolaires nécessaires à la réalisation des activités pédagogiques. Autrement dit, une école bien équipée laisse apparaître une forte motivation du personnel pour le travail.

La croyance des parents à la bonté foncière de l'enfant est aussi protectrice des enfants des conduites violentes. Ainsi, ceux-ci se trouvent doter d'un ensemble de compétences et abordent l'enfant dans son éducation avec une hypothèse optimiste. Cela paraît encore être le cas au niveau de l'école. Le climat scolaire est beaucoup plus à l'abri d'une dégradation si toutefois chaque acteur aborde l'autre dans ses crises comme une victime. Dans une telle dynamique de construction du climat scolaire, les élèves sont réellement traités « d'apprenants », de sujets incomplets de compétences intellectuelles, morales et sociales et non de « fils ».

#### **4.2. Meilleure gouvernance scolaire, protectrice de la qualité du climat scolaire**

Il existerait une relation entre la taille d'une école et la qualité du climat qui y règne. Plus le ratio élèves/enseignants est élevé dans une structure scolaire, moins est la qualité de son climat. Pour ce faire, les écoles qui enregistrent un nombre conséquent de personnels d'encadrement (administration, enseignants) ont une forte chance de conserver le bien-être général.

L'accès facile aux commissions disciplinaires protège mieux aussi le climat scolaire. Une telle pratique amoindrit les frustrations particulières chez les faibles et évite aux plus forts de se faire justice. Les écoles également qui développent de meilleures stratégies de construction de ses projets éducatifs, enregistrent de bon climat. Cela se manifeste par son ouverture à tous les acteurs dans l'élaboration de ces projets.

La multiplication des rencontres entre les acteurs (parents, enseignants) diminue les situations de conflit. Ces rencontres permettent d'établir autour de l'enfant un cadre d'échanges fructueux. Les rencontres du genre donnent l'occasion aux différentes parties de verbaliser leurs émotions et en même temps d'être imprégnées des réalités des écoles. Cela favorise des débats sur les points de désaccords.

Le vivre-ensemble est davantage réussi à l'école si toutefois le premier responsable (chef d'établissement) garde d'expériences positives de son cursus scolaire. Plus, prône-t-il le dialogue et l'écoute dans sa gestion des ressources humaines, meilleur est le climat scolaire. Cette catégorie d'administrateur scolaire veille bien sur le respect du règlement

scolaire. Il interdit à ses enseignants à faire usage de pratiques violentes dans leur gestion de classe. Un établissement scolaire clos, moins ouvert au public pendant les heures de travail met beaucoup plus ses acteurs (enseignants et élèves) à l'abri de certaines influences extérieures négatives. Les élèves s'impliquent mieux et fuient moins les activités scolaires si toutefois l'école ne leur donne pas la possibilité de s'extérioriser pour d'autres entreprises. La justice scolaire diminue le recours à la violence dans le règlement des comptes entre les élèves, développe une grande admiration de l'enseignant par les élèves. Donc une école qui définit de façon claire et diffuse ses principes de fonctionnement sécurise son climat. L'existence de la justice scolaire avec une réparation à temps eu égard aux principes définis dans le règlement intérieur importe beaucoup. Le fait que les mêmes fautes soient sanctionnées de la même manière entraîne le respect mutuel.

La qualité de vie de la communauté qui abrite l'école impacte aussi sur le modèle de comportements des acteurs. Un environnement immédiat apaisé adoucit le climat de l'école. Plus la communauté d'accueil de l'école manifeste une forte aspiration pour les études, grande est la possibilité de voir ses acteurs beaucoup plus impliqués positivement dans la chose scolaire.

### **Conclusion**

Cet article répertorie les facteurs de risque et de protection de l'adoption des conduites violentes par les acteurs scolaires et du climat scolaire. L'âge ou/et le sexe des acteurs, la taille de l'école, de la classe, les

conditions socioéconomiques influent sur les comportements des acteurs et du climat de l'école. Dans la plupart des cas, les acteurs scolaires (élèves) constituent des victimes du phénomène. La présence de ces facteurs développent les risques de l'apparition de comportements violents, cependant d'autres mettent les acteurs à l'abri de l'intégration de conduites néfastes et sont aussi protecteurs du climat scolaire. La présente étude est l'une des premières sur l'environnement scolaire malien. Un climat scolaire qui se détériore de plus en plus avec l'apparition de comportements violents chez ses acteurs.

### **Références bibliographiques**

- Anne-Marie C., 2014 : La victimisation en milieu scolaire : une analyse des facteurs individuels, contextuels et Environnementaux, *Université de Montréal*, Mémoire de Master, 89 pages
- David M. Day et al., 2012 : « Détermination et définition des principaux facteurs de risque du comportement antisocial et délinquant chez les enfants et les jeunes », *Université Ryerson Toronto (Ontario)*
- Diallo Labass L., 2010 : « Une école violente mais pacifiée. Une étude paradoxale du climat et de la victimation scolaire entre la France et le Mali », *Université Victor Segalen Bordeaux 2*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 308 pages.
- Guédeney A. et Dugravier, R., 2006) : « Les facteurs de risques familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : une revue de la

littérature anglosaxone » : *LA PSYCHIATRIE DE L'ENFANT*,  
vol.49, pp : 227-278

[https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/2012-03-  
adb/index-fr. consulté le 21-12-2017](https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/2012-03-<br/>adb/index-fr. consulté le 21-12-2017)

Kazdin A. E. et al., 1997 : « Contributions of risk-factor research to  
developmental psychopathology», *Clinical Psychology  
Review*, vol. 17, pp. 375-406.

Ministère de l'Education Nationale/C.P.S, 2016-2017 : « Annuaire des  
Statistiques du Fondamental ». *République du Mali*

Rutter M., 1985: « Resilience in the Face of Adversity. Protective  
Factors and Resistance to Psychiatric Disorder». *The British  
Journal of Psychiatry*. Volume 147, pp. 598-611

Sidibé M. et Traoré Soïba, I., 2020 : « L'agressivité : de la  
déconstruction conceptuelle aux mécanismes déclencheurs  
dans les écoles fondamentales (2<sup>ème</sup> cycle) de l'académie  
d'enseignement de la rive droite du district de Bamako,  
mali ». *educi/ASSEMPE*. Côte d'ivoire

Sidibé M. ? 2019 : « Conflits entre acteurs de l'école et climat scolaire  
dans les écoles fondamentales (2<sup>e</sup> cycle) de l'Académie  
d'Enseignement de la Rive Droite du District de Bamako,  
Mali », *IPU*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation  
option Psychosociologie de l'éducation, 327 pages

Terrisse B., Larose F., et Lefebvre M. L., 2001 : « La résilience :  
facteurs de risque et facteurs de protection dans  
l'environnement social et scolaire du jeune enfant ». *Cahiers  
du Centre de recherche sur les formes d'éducation et  
d'enseignement*, XIV, 129-172.